

Brenner, Andreas

Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 611-624



Quellenangabe/ Reference:

Brenner, Andreas: Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 5, S. 611-624 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103950 - DOI: 10.25656/01:10395

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103950>

<https://doi.org/10.25656/01:10395>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2012

■ *Thementeil*

Rousseau 2012

■ *Allgemeiner Teil*

Profile der Studienwahlmotivation
bei Grundschullehramtsstudierenden

Biologismus, Rassismus, Leistung.
Zur „Integrations“-Debatte

Promotionen und Habilitationen in der
„Zeitschrift für Pädagogik“

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Rousseau 2012

<i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. Einleitung in den Thementeil	607
--	-----

<i>Andreas Brenner</i> Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik. Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik	611
--	-----

<i>Philippe Foray</i> Rousseau: Die Erziehung zwischen Natur und Politik	625
---	-----

<i>Johannes Drerup</i> Rousseaus strukturierter Paternalismus und die Idee der wohlgeordneten Freiheit	640
---	-----

<i>Alfred Schäfer</i> Figurationen des Pädagogischen und des Politischen. Rousseaus Kritik der sozialen Immanenz symbolischer Repräsentation	658
--	-----

<i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pädagogisches Wissen in Bildern. Zum Bildprogramm der französischen Ausgaben des 18. Jahrhunderts von Rousseaus „Émile“	676
---	-----

Allgemeiner Teil

<i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Profile der Studienwahlmotivation bei Grundschullehramtsstudierenden	696
--	-----

<i>Selma Haupt</i> Biologismus, Rassismus, Leistung. Zur „Integrations“-Debatte	720
--	-----

Peter Kauder

Die Problematik der der „Zeitschrift für Pädagogik“ gemeldeten Promotionen und Habilitationen	734
--	-----

Besprechungen

Maja S. Maier

Matthias Trautmann/Beate Wischer: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung	757
---	-----

Roger Hofer

Alfred Schäfer/Christiane Thompson (Hrsg.): Wissen	759
--	-----

Klaus Zierer

Andreas Gruschka: Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht	762
---	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	766
-------------------------------------	-----

Impressum	U 3
-----------------	-----

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Beltz Verlags,
Weinheim, bei.

Table of Contents

Topic: Rousseau 2012

<i>Friedhelm Brüggem/Roland Reichenbach</i> Rousseau 2012. An introduction	607
---	-----

<i>Andreas Brenner</i> The Reversal of the Inverted World of Ethics. Rousseau's contribution to implicit ethics	611
---	-----

<i>Philippe Foray</i> Rousseau: Education In-Between Nature and Politics	625
---	-----

<i>Johannes Drerup</i> Rousseau's Structured Paternalism and the Idea of Well-Organized Liberty	640
--	-----

<i>Alfred Schäfer</i> Figurations of the Pedagogical and of the Political. Rousseau's critique of the social immanence of symbolic representation	658
---	-----

<i>Sieglinde Jorntz/Stefanie Kollmann</i> Pedagogical Knowledge in Pictures. On the pictorial program of the 18 th -century French editions of Rousseau's <i>Émile</i>	676
---	-----

Contributions

<i>Melanie Billich-Knapp/Josef Künsting/Frank Lipowsky</i> Motivation Profiles in the Selection of Courses of Study among Students Training to Become Elementary School Teachers	696
--	-----

<i>Selma Haupt</i> Biologism, Racism, Performance. On the debate on "integration"	720
--	-----

<i>Peter Kauder</i> The issue of the doctoral theses and habilitations registered with the "Zeitschrift für Pädagogik"	734
--	-----

Book Reviews 757

New Books 766

Impressum U3

Andreas Brenner

Die Verkehrung der verkehrten Welt der Ethik

Rousseaus Beitrag zu einer impliziten Ethik

Zusammenfassung: Neben Benthams und Mills Utilitarismus und Kants Prinzipienethik entwickelt auch Rousseau im 18. Jahrhundert eine Ethik. Weil er diese, anders als seine prominenteren Kollegen, nicht explizit als solche kennzeichnet, sondern gleichsam *en passant* im Gewande eines Romans vorlegt, ist die Ethik Rousseaus als solche weitgehend unbeachtet geblieben. Die im vorliegenden Aufsatz erfolgte Lektüre der impliziten Ethik Rousseaus legt nicht nur die Schwächen der beiden bekannteren Ethiken, sondern spezifische Probleme der Aufklärungsethik im Allgemeinen bloß. Weiter zeigt die Rousseausche Ethik, dass die etablierte Gegenüberstellung von moderner vs. klassischer Ethik zu kurz greift; außerdem erstaunt, dass der Genfer Pädagoge bereits im 18. Jahrhundert wichtige Vorarbeiten zu einer Theorie der Leiblichkeit entwickelt und *avant la lettre* eine Kritik der neuen Medien und der Virtualisierungstechniken erarbeitet.

1. Die implizite Ethik des Emile

Die Erziehung Emiles, welcher der Leser von Rousseaus gleichnamigem Roman von dessen früher Kindheit bis zu dessen frühem Erwachsenenalter folgt, kommt nicht nur einem individuellen Bildungsroman gleich, sondern zeichnet zugleich das Bild einer Zivilisation, die in nahezu jedem Bereich einer gesunden und gedeihlichen Entwicklung des jungen Menschen entgegenzustehen scheint. Rousseau legt daher mit seinem Roman nicht nur eine implizite Erziehungstheorie vor, sondern ebenso eine implizite Ethik. Während die erziehungstheoretische Bedeutung von Rousseaus Roman weitgehend unbestritten ist, ist seine implizit ethische Bedeutung bislang weitgehend unbeachtet geblieben, dies gilt zumindest dann, wenn man von folgendem Verständnis einer impliziten Ethik ausgeht: Im Unterschied zu einer normativ ausgerichteten, expliziten Ethik soll unter impliziter Ethik jene Kritik der Praxis verstanden werden, die allererst die Basis für das Handeln, das dann Gegenstand einer expliziten Ethik wird, freilegt und dieser Freilegung bereits ethische Bedeutsamkeit zumisst. Während also eine explizite Ethik die Kriterien guten Handelns untersucht, fragt die implizite Ethik im Allgemeinen nach den Bedingungen guten Handelns und im Besonderen nach den Bedingungen der Entfaltung des Subjekts. Und genau diesem Anliegen ist auch der Rousseausche Roman gewidmet, der gleichfalls die einer impliziten Ethik wichtige Reihenfolge einhält und vom Besonderen der einzelindividuellen Entwicklung ausgehend zum Allgemeinen der Gesellschaft führt.

2. Implizite und explizite Ethik

2.1 Gegen zu einfache Gegensätze

Das verbreitete Verständnis von Ethik ist geprägt von den bekannten Entwürfen der modernen Ethik. Als modern gelten hier die deontologische Ethik Kants und die konsequentialistische von Bentham und Mill. Ungeachtet ihrer Differenzen kommen diese Positionen darin überein, feststehende Überzeugungen von moralisch richtig und moralisch falsch zu haben und ein, normativ untermauertes, Reglement für das moralisch Gebotene und das moralisch Verbotene zu etablieren. Effekt dieser Konzeption ist, dass im Rahmen der jeweiligen Ethik ein unzweideutiges Kriterium für richtig und falsch etabliert wird und damit Handlungen in Relation zu Übereinstimmung bzw. Abweichung von diesem Kriterium als gelungen bzw. misslungen bewertet werden können. Von den beiden genannten Entwürfen kann der Utilitarismus, insofern er das Gebotene mit geradezu mathematischer Präzision berechnet, als die modernere Ethik betrachtet werden. Was für Präzision im Allgemeinen gilt, gilt auch für ethische Präzision: Je genauer ein zu erreichendes Ziel umschrieben ist und umso eindeutiger die Bedingungen zu dessen Erreichung formuliert sind, umso größer erscheint die Gefahr der Verfehlung. Mit dem Grad der Präzision erhöhen die präzisen Ethiken nicht nur die Gefahr des Ungegens, sie erhöhen auch den Vorbehalt gegenüber den präzisen modernen Ethiken: Der Vorwurf lautet dann, dass sie in ihrer Rigidität lebensfeindlich seien:¹ Die moderne Aufklärungsethik sieht sich in dieser Hinsicht demselben Vorwurf ausgesetzt, der dem Projekt der Aufklärung insgesamt gemacht wird und der nicht allein im Atmosphärischen verbleibt, also die Kühle der Vernunft beklagt, sondern mehr noch und weitergehend die Verkehrtheit des Ansatzes unterstellt. Wenn bereits der Ansatz der Aufklärung und mit ihm der ihrer Ethik falsch gewesen ist, dann ist auch sein Scheitern unumgänglich. Dieses vernichtende Urteil vertritt prominent Alasdair MacIntyre (1981/1988, S. 73ff.). MacIntyre macht für das Scheitern der modernen Ethik eine Überschätzung der vernunftvermittelten Erkenntnismöglichkeiten aus, in deren Banne arationale Vermögen nicht bloss unterschätzt, sondern völlig verkannt würden.

Meiner Meinung nach kann man sich diese Sicht, inklusive MacIntyres hartem Befund des „Scheiterns der Philosophie“, die sich aus dem Leben in die Nische einer akademischen Disziplin zurückgezogen habe (MacIntyre, 1981/1988, S. 74), selbst dann anschließen, wenn man MacIntyres Kritik an der philosophischen Religionskritik nicht teilt. Das Unbehagen an der Aufklärung und ihrer Ethik kann, aber muss nicht, in die Frontstellung von „klassischer und moderner“ Ethik führen, wie sie unabhängig von MacIntyre von Ulrich Steinvoth aufgemacht wird (siehe Steinvoth, 1990). Es gibt nämlich mindestens eine weitere Alternative zu der prozeduralen normativen Moderneethik, und dies ist die implizite Ethik. Die implizite Ethik verweigert sich dem Lagerdenken von „modern vs. klassisch“ ebenso, wie sie sich weigert, eindeutig Partei

1 Prominent drückt diese Unzufriedenheit mit der Aufklärungsethik Rousseaus Zeitgenosse Friedrich Schiller aus (siehe Schiller, 1783/2006, S. 465).

zu beziehen. Die implizite Ethik verwirrt insofern, als sie sich sowohl modern als auch klassisch gibt und ihr beide Festlegungen letztlich egal, weil für ihr Projekt hinderlich sind.

2.2 Elemente materialer Ethik

Die implizite Ethik teilt die von der modernekritischen Position vertretene Vernunftkritik, die ja keine Kritik an der Vernunft, wohl aber an ihrem bestimmenden Verständnis ist. Welche Vorarbeiten für eine implizite Ethik Rousseau in seinem Roman leistet, wird eben auch hier deutlich, wenn er feststellt, dass *„ein schlecht unterwiesenes Kind weiter von der Vernunft entfernt ist, als ein ganz und gar unbelehrtes Kind“* (Rousseau, 1762/2002, S. 240). Rousseau wendet sich hier gegen ein prozedurales und funktionalistisch ausgerichtetes Verständnis von Vernunft, das Vernunft mit Klugheit oder, schlimmer noch, mit Intelligenz, verwechselt. Diese Chimäre von Vernunft diskreditiert das Nichtstun und bagatellisiert das Glücklichein (S. 240). Wie Emile vor einer solchen Vernunft bewahrt werden soll, wird Emiles Lehrer in der Folge darlegen und dabei zunehmend auf ein Erkenntnisvermögen den Blick lenken, das neben Erkenntnis auch *Orientierung* zu liefern vermag. Orientierung wird zwar jenem „Vernunft“ genannten Vermögen, das „klar und deutlich“ (Descartes) und „rein“ (Kant) zu sein vorgibt, seit der Aufklärung zugeschrieben, allerdings wird das Bemühen um Erkenntnisgewinnung gerade auf Grund der selbstformulierten Qualifizierung, nach der die Reinheit zur Grundvoraussetzung von Erkenntnis erklärt wird (Kant, 1781/1977, A 11, S. 62), unterlaufen. An Stelle eines solch artifiziell anmutenden Vernunftverständnisses stellt Emiles Lehrer eines, das man als „natürliche Vernunft“ oder schlicht als „gesunden Menschenverstand“ bezeichnen kann. Die entsprechende Protegierung einer um die Weite der je individuellen Existenz bereicherten Erkenntnisweise weist die Vorstellung eines universalen Vernunftbegriffs zurück und adelt demgegenüber die Existenz. Die Orientierung stiftende Wahrnehmung ist mithin nicht denkbar ohne den Artenreichtum des Wahrnehmenden, weswegen Emiles Lehrer die Kultivierung dieser Vielfalt für geboten erachtet.

Die Bedeutung, die Emiles Lehrer der Kultivierung des gesunden Menschenverstandes einräumt, erschließt sich aus dessen Verständnis als dem Sinn der Sinne, und zwar in dessen Doppelsinn, also zum einen als den die Einzelsinne übersteigenden und zu einer neuen Ganzheit vereinigenden Gesamtsinn und zum anderen eben als diesen Eigensinn (Rousseau, 1762/2002, S. 339). Den Sinn der Sinne zu gebrauchen wird mithin im wörtlichen Sinne zu einer Notwendigkeit. Die Schulung der einzelnen Sinne dient dabei letzten Endes dem Sinn der Sinne, und die Vernachlässigung der Einzelsinne schwächt nicht alleine diese, sondern auch die Ganzheit der Sinne. Emiles Lehrer legt entsprechend großen Wert auf die Schulung und Stärkung der Einzelsinne. Sinne werden geschult und gestärkt durch ihren Gebrauch und ihre vielfältige Anregung. Der Ersatz der Sinne, wie sie zu Rousseaus Lebzeiten nur vorstellbar, ab dem 19. Jahrhundert dann zunehmend möglich und im virtuellen Zeitalter des 21. Jahrhunderts zum Normalsinn geworden ist, schmälert also nicht nur den Sinn der Einzelsinne, deren Schwächung

den Grund für weitere Sinnsurrogate liefert, sondern torpediert letztlich den Sinn der Sinne.

Weitsichtig warnt Rousseau bereits im noch langsamen 18. Jahrhundert vor unnötigem Werkzeuggebrauch, dessen Folge nur die Abnahme der eigenen Wahrnehmung sein kann (Rousseau, 1762/2002, S. 377). Wenn es eines Beleges für die Grundüberzeugung des Holismus, dass das Ganze mehr ist als seine Teile, bedürfte, so findet er sich hier: Nicht das Surrogat der Einzelsinne ist das eigentliche Problem, sondern die Schwächung jenes Sinns, eben des gesunden Menschenverstands, dessen Ersatz letztlich keinen Sinn mehr macht. Rousseaus Weitblick wird auch sichtbar, wenn er das letztlich fatale Substitutionsbedürfnis der Einzelsinne als Motor jenes Beschleunigungseffekts sieht, der in der Gegenwart die Zeit zu einem fliehenden Medium gemacht hat (S. 376).

Emiles Lehrer benötigt also nur wenige Striche, um den Horizont der Ethik so zu verändern, dass eine Vielzahl von Themen in den Blick rücken, die dort bislang nicht sichtbar waren und deren Unterbelichtung daher erst jetzt bemerkt werden kann.

Dass in Rousseaus Scheinwerfer gleichwohl die modernen expliziten Ethiken weiterhin leuchten konnten und noch lange nicht fahl wirkten, hat viele Gründe: Neben dem bereits genannten Unverständnis der Vernunft wirkt sich die sich daran anschließende Affinität zu erfahrungsbereinigten Weltverständniskonzeptionen so aus, dass die Bedeutung, welche das gelebte Leben für die Ethik hat, schlicht ignoriert wird. Trotz dieser Verblendung erwies sich die Entwicklung der expliziten Ethik einstweilen als alternativlos. Selbst die philosophische Beschäftigung mit den Gefühlen, wie sie prominent kurz vor Rousseaus Emile von Adam Smith (1759/1994) vorgelegt wird, oder die Anmahnung der Bedeutung der Schmerzen, wie sie kurze Zeit später von Jeremy Bentham (1789/1968) erfolgt, dienen nicht dem Ausbau einer impliziten Ethik, sondern bestärken im Gegenteil die Verteidigungsbemühungen der expliziten Ethik. Es bedurfte erst der bitteren Erfahrung des Versagens der expliziten Ethik und der Einsicht, dass die Ethik mit ihrem Rückzug aus dem gelebten Leben in den akademischen Elfenbeinturm das Leben als Gegenstand ihrer Reflexion aufgegeben hat und damit auch die Chance vertan hat, Orientierung im Leben zu bieten.

Das Scheitern der philosophischen Ethik und der damit einhergehende Bedeutungsverlust der Philosophie werden mit den moralischen Verheerungen des 20. Jahrhunderts unübersehbar; angebahnt hat sich diese Entwicklung bereits viel früher. Max Scheler sieht die Notwendigkeit einer Neubegründung der Ethik in der Verfehltheit der etablierten modernen Ethik, namentlich derjenigen Kants, der er einen „leeren und unfruchtbaren Formalismus“ vorwirft und diesem Formalismus eine „*Ordre du cœur*“ und eine „*Logique du cœur*“ im Sinne Blaise Pascals gegenüberstellt (Scheler, 1913/1954, S. 15). Dieser Kontrast macht die Richtung deutlich, in die Scheler die Ethik verschieben möchte: weg vom Formalismus und hin zum Materialismus. Dass ein solcher Ansatz es mit sich bringt, „ins Konkrete herabzusteigen“ (S. 9), versteht sich für Scheler von selbst. Wer darin aber ein Manko erkennen zu können glaubt, der ist, wie Scheler überzeugt ist, in ein formalistisches Denken verstrickt, dem die Apriorizität gleichsam zu einem Glaubensgrundsatz geworden ist und dem dieser Glaube über alles geht und dem das Leben nichts zählt.

Rousseau findet in diesem Werk keine Erwähnung, und in Schelers „Wesen und Formen der Sympathie“, welche die Vorstudie zu seiner materialen Ethik liefert, wird Rousseau nur einmal und dies in einer Aufzählung anderer Autoren der „Sympathieethik“ genannt (Scheler, 1923/1973, S. 17). Daraus auf die Unerheblichkeit Rousseaus und seines „Emile“ für die implizite Ethik zu schließen, wäre indes verfrüht. Wenn der „Emile“ ein Werk ist, das von der Philosophie selten und meist mit despektierlichem Unterton erwähnt wird, so liegt das sicher auch an der von Rousseau gewählten stilistischen Form des Romans, der noch dazu als solcher wegen seiner hoffnungslosen Überdehnung und seiner Überladung mit Belehrungen und dem Mangel an romanesken Qualitäten wie Erzählduktus und Spannungsbogen nicht recht zu überzeugen vermag. Daneben wiegen aber auch theoretische Einwände schwer, die Rousseaus Kurzschlüssigkeit unterstellen.²

Trotz der zum Teil berechtigten Kritik an und der nachvollziehbaren Ignoranz gegenüber Rousseaus Roman von Seiten der akademischen Philosophie ist dessen Beitrag an einer Neuausrichtung der Ethik gleichwohl unübersehbar. Inwieweit er parallel aufgestellte Projekte wie das einer materialen Ethik beeinflusst hat, ist mangels expliziter Nachweise kaum belegbar. Zur Würdigung der Bedeutung von Rousseaus Ethik stellt diese Lehrstelle kein Defizit dar: Ob aufeinander bezogen oder nicht, dokumentieren die vielfachen Ansätze alternativer Ethiken die Vorbehalte gegenüber einem Vernunftverständnis, das den Reichtum des Lebens nicht zu fassen vermag. Die von den rationalistischen Ethiken betriebene Ausrichtung auf allgemeine Erkenntnisprinzipien und die Ignoranz gegenüber den partikularen Besonderheiten des Einzelnen entwerten den Sinn des individuellen Lebens. Dieser Ansatz ist im wörtlichen Sinne verkehrt, ist es doch so, dass „wir fühlen bevor wir erkennen“ und wir doch durch unsere Natur so eingerichtet sind, dass wir sehr gut wissen, was gut und schlecht für uns ist (Rousseau, 1762/2002, S. 591). Wir bedürfen also nicht der Rationalisierung, um in deren Gestalt Orientierung zu finden. Im Gegenteil muss die Gestalt der Ratio als Gefährdung der Eigenheit des Menschen betrachtet werden. Die von der rationalistischen Ethik betriebene Ausrichtung auf allgemeine Prinzipien erweist sich aus Rousseaus Sicht daher als zweifach problematisch: Zum einen entwerten die allgemeinen Prinzipien das Eigene zur bloßen Voraussetzung des Allgemeinen und zum anderen verkehren sie den Aufbau einer rationalen Welt.

Der Irrtum, dem diese Konstruktionsfolge erliegt, besteht darin, den Menschen gleichsam erst mit der Vernunft beginnen zu lassen. Gegen solche ausufernden Ansprüche des Rationalismus wehrt sich Emiles Lehrer. Sein ganzer Unterricht hat ja letztlich nur dieses eine Ziel: Übergriffe im Namen der Vernunft zurückzuweisen und damit das Korsett, in das der Mensch sich hineingezwängt hat, indem er die Fesseln der Religion sprengte, loszuwerden. In diesem Bemühen wird der Lehrer von Emile später auch zum Lehrer von Foucault und Derrida. Die Abwehr der zunehmend als Tyrannei empfun-

2 So kritisiert etwa Eduard von Hartmann Rousseaus Plädoyer für eine Anerkennung der Natur für den Bereich der Ethik als gefährliche „Unschuldsschwärmerei“ (von Hartmann, 1879/2009, S. 282). Hartmann hat seinerseits eine große Bedeutung für Max Scheler.

nen Vernunft ist nicht alleine durch die Sehnsucht nach innerer Freiheit motiviert, sondern auch durch eine anthropologische Grundüberzeugung: Der Mensch, zu dem der gebildete Zögling werden soll, kann erst dadurch Mensch werden, dass er bereits ist, was er erst werden wird. Von einem anderen Kritiker eines zu flachen Vernunftverständnisses, von Friedrich Nietzsche, steht über diesem Bildungsweg der Hinweis: „Wie man wird, was man ist“ (Nietzsche, 1888/1889/1980, S. 255). Bei Nietzsche lernt man auch die enorme Schwierigkeit kennen, mit der sich der, der sich auf den Weg zu sich selbst macht, konfrontiert sieht: „Dass man wird, was man ist, setzt voraus, dass man nicht im Entferntesten ahnt, was man ist“ (S. 293).³ Trotz der Dunkelheit, die das eigene Sein umgibt, zeigen sich die Kritiker der flachen Vernunft überzeugt, dass es zu dessen Aufdeckung keine Alternative gibt, und dies selbst aus der Warte dieses Vernunftbegriffs: Denn das Ideal der Selbstreflexion, wie es dem aufklärerischen Vernunftstreben vorsteht, bliebe ein unerreichbares Luftschloss, wenn es nicht von *etwas* seinen Ausgang nehmen könnte. Mit anderen Worten kann man zum reflexiven Selbst nicht gelangen, wenn es nicht bereits ein präreflexives Selbst gibt.

2.3 Der Vorrang des präreflexiven Selbst

Ein Autor, der das Kind ins Zentrum seines Werkes stellt und der das Kindsein nicht als defizitär, sondern im Gegenteil als ideal betrachtet, auf den muss die Fokussierung auf das reflexive Selbstbewusstsein, wie sie mit der Aufklärung anhebt und wie sie bereits zu Rousseaus Lebzeiten im Werk René Descartes' vorliegt, verstörend wirken. Namentlich ist es der „Discours de la méthode“, auf den Rousseau ausdrücklich verweist (Rousseau, 1762/2002, S. 547) und der bei Emiles Lehrer Anlass für Irritation ist. Descartes' epochenmachende Formulierung „je pense, donc je suis“ (Descartes, 1637/1997, Quartieme Partie, 3, S. 54) wird nicht nur zur Grundlegung der Moderne, sondern legt auch das Fundament für *den* Menschen: Der moderne Mensch unterscheidet sich vom vormodernen durch den nun unüberbrückbaren Graben, der ihn sowohl vom Tier⁴ als auch vom anderen Teil seiner selbst trennt. Das Andere seiner selbst ist sogar Ausdruck einer überholten, weil unaufgeklärten Redeweise, denn dieses vermeintlich Andere des Menschen gibt es nach Vorstellung der modernen Philosophie nicht, denn was den Menschen ausmacht, das ist alleine sein Geist. Denn, so lautet Descartes' fulminanter Schluss: „dass ich eine Substanz bin, deren ganzes Wesen oder deren Natur nur darin besteht, zu denken und die zum Sein keines Ortes bedarf, noch von irgendeinem materi-

3 Das Motiv zu werden, was man ist, kehrt bei Nietzsche häufig wieder, so in „Menschliches, Allzumenschliches“, I: „Jeder hat angeborenes Talent, aber nur Wenigen ist der Grad von Zähigkeit, Ausdauer, Energie angeboren und anezogen, so dass er wirklich ein Talent wird, also wird, was er ist, das heisst: es in Werken und Handlungen entladet“ (Nietzsche, 1878/1980, Aph. 263, S. 219), und der kurze Hinweis in der „Fröhlichen Wissenschaft“: „Was sagt dein Gewissen? – ‚Du sollst der werden, der du bist‘“ (Nietzsche, 1882/1980, Aph. 270, S. 519).

4 Das Tier wird in der gleichsam epochenmachenden Bezeichnung Descartes' von nun an als Automat und d.h. als Sache betrachtet; siehe Descartes, 1637/1997, S. 90-91.

ellen Ding abhängt, so dass dieses Ich, d.h. die Seele, durch die ich das bin, was ich bin, völlig verschieden ist vom Körper“ (Descartes, 1637/1997, S. 55). Wie quer der Vater der modernen Philosophie und sein Kritiker zueinander stehen, wird darin ersichtlich, dass nahezu die gesamte Erziehungsanstrengung von Emiles Lehrer keinen Sinn ergäbe in einer Welt des cartesischen Dualismus. Wenn Rousseau dennoch keinen expliziten konzeptionellen Gegenentwurf zu Descartes entwirft, so scheint er darauf zu vertrauen, dass die Gegenposition zum modernen Rationalismus beim Leser noch genügend präsent ist. Zweihundert Jahre später ist eine solche Hoffnung geschwunden, weswegen im 20. Jahrhundert die Phänomenologie gewaltige Anstrengungen unternimmt, das verlorene Bewusstsein unserer Selbst wieder zu erinnern. Wenngleich, wie der Mentor der gegenwärtigen Leibphilosophie, Hermann Schmitz, herausgearbeitet hat,⁵ die Verschüttung des Leibbewusstseins bereits in der Antike begann, so stellt aber die Neuzeit dennoch jene Weiche dar, hinter der das Leibbewusstsein rasant abnimmt und erst über eine theoretisch aufwendige Wiedererinnerungsarbeit gehoben werden kann. Der Leib, der im Unterschied zum Körper nicht objektiv und d.h. von außen beschreibbar und nicht materiell fassbar ist, ist nur in der subjektiven Erfahrung als gespürter Leib möglich. „Der gespürte eigene Leib [wird] verstanden als der Bereich alles dessen, was ein Mensch, ohne sich auf das Zeugnis der fünf Sinne zu stützen [...] von sich in der Gegend seines Körpers spürt“ (Schmitz, 1997, S. 80).

Den eigenen Leib zu spüren ist indes, wie Hermann Schmitz den Werdegang der abendländischen Kultur beschreibt, den (abendländischen) Menschen zunehmend abhandengekommen, so dass deren Leben heute weitgehend durch Leibvergessenheit geprägt ist. Die Dramatik dieser Entwicklung und die sich daraus ergebende Notwendigkeit, hier Abhilfe zu schaffen, wird erst deutlich, wenn man sich den Status des Leibs vergegenwärtigt. Der Leib ist ja nicht nur ein Phänomen, das in der von Schmitz beschriebenen Weise wahrnehmbar und erlebbar ist, der Leib ist die Basis für den Reichtum der Welterfahrung. Die zentrale Bedeutung des Leibes bringt Maurice Merleau-Ponty auf den Punkt, wenn er betont, dass die menschliche Identität mit dem Leib des Menschen zusammenfällt.⁶ Die Selbsthaltigkeit des Leibes ist der eigentliche Grund für die Notwendigkeit, den Leib wieder zu erinnern, was Rousseau mit der Bemerkung untermauert: „Existieren ist für uns fühlen“ (Rousseau, 1762/2002, S. 592). Denn erst seine Leiblichkeit ist die Bedingung des Menschen, sich zu sich selbst zu verhalten und

5 Der Geist ist, wie es Hermann Schmitz drastisch ausdrückt, „im europäischen Denken seit Demokrit und Platon [und nicht erst seit Descartes, d. Verf.] zwischen Körper und Seele wie in eine Gletscherspalte gefallen und vergessen worden“ (Schmitz, 1997, S. 80).

6 Merleau-Ponty, 1945/2002, S. 90: „Je ne puis comprendre la fonction du corps vivant [d.h. „Leib“, d. Verf.] qu'en l'accomplissant moi-même et dans la mesure où je suis un corps qui se lève vers le monde.“ Und noch deutlicher: „Mais je ne suis pas devant mon corps, je suis dans mon corps, ou plutôt je suis mon corps“ (S. 175). Ähnlich bringt Helmuth Plessner die existentielle Bedeutung des Leibes zum Ausdruck, wenn er davon spricht, „selbst leibhaft“ zu sein (Plessner, 1941/1982, S. 247). Allen modernen Leibphilosophen ist ihr gemeinsamer Bezug auf Edmund Husserl eigen, der bereits von der „Einzigkeit des Leibes, [...] worin ich walte“ gesprochen hatte (Husserl, Hua XV, S. 299-300).

d.h. eine reflexive Position aufzubauen. Die in der Folge der europäischen Subjektphilosophie aufgekommene und rasch prominent und mächtig gewordene Vorstellung vom reflexiven Subjekt ignoriert also völlig zu Unrecht seine Abhängigkeit von seiner eigenen Ermöglichungsbedingung, dem präreflexiven Selbst. Ohne ein Selbst jenseits der eigenen Reflexion anzunehmen, ist die Genese des reflexiven Selbst schwer vorstellbar. Leichter geht's, wenn man von einem „präsubjektivistischen“ Selbst ausgeht (Blume, 2003, S. 40).⁷ Den Primat des präreflexiven Selbstbewusstseins kann man sich auch daran verdeutlichen, dass Selbstzuschreibung – also der reflexive Bezug des Selbstbewusstseins – „nur möglich ist, wenn es sich mit Selbstbewusstsein ohne Selbstzuschreibung ambivalent verbindet“, wie Schmitz erklärt, da ohne diese Form des (nicht-reflexiven) Selbstbewusstseins „der Mensch nie zur Selbstzuschreibung“ käme (Schmitz, 1997, S. 213).

Die Tatsache des präreflexiven Selbstbewusstseins zeigt, dass die Kindheit also nicht jener beklagenswerte, weil unvollkommene und von späterer Reifung weit entfernte Zustand mangelnder Vernünftigkeit ist. Die Kindheit ist demgegenüber der herausragende Zustand, in dem die Bedingungen für die spätere Selbstwerdung ermöglicht werden. Das bedeutet nicht, dass das Erwachsenenalter durch die vorangegangene Kindheit strikt determiniert sei, aber es bedeutet, dass in der Phase der präreflexiven Selbstheit Voraussetzungen für den Aufbau der reflexiven Selbstheit geschaffen werden, welche nur schwer revidierbar sind.

Dies ist der Grund, dessen wegen Emiles Lehrer der Kindheit besondere Beachtung und Sorge schenkt. Nicht also der Grundsatz „Was Hänschen nicht lernt, das lernt Hans nimmermehr“ leitet ihn, sondern viel grundlegender die Einsicht in die Bedrohung des präreflexiven Selbst. Rousseau beweist eine enorme Weitsicht,⁸ wenn er die vom 21. Jahrhundert aus gesehen idyllischen Verhältnisse des 18. Jahrhunderts als aufkeimende Gefährdung der Entwicklung des Menschen sieht. Der Autor des „Emile“ beweist sich als aufmerksamer Zeitdiagnostiker und gibt damit zugleich eine Erklärung, warum er für seine Pädagogik die Form der literarischen Erzählung statt der philosophischen Analyse wählt. Rousseau deutet die Zeichen der Zeit bereits frühzeitig als wegweisend in Richtung einer Abnahme von Primärerfahrungen, hierfür stehen bei ihm die „Stadt“ und die Beschleunigung und letztlich Fragmentierung der Zeit. Zweieinhalb Jahrhunderte später kann man nur verblüfft feststellen, wie früh Rousseau den beginnenden Umbau der europäischen Lebenswelt als solche vorhergesehen und wie konsequent er darauf reagiert hat. In beidem ist Rousseau nicht Einzelgänger gewesen, wohl

7 Dieser Vorstellung kommt Francesco Varela nahe, wenn er von einem „Erkennen ohne Selbst“ spricht (Varela, 1992/1994, S. 46).

8 Diese Weitsichtigkeit wird allgemein als Rousseaus Genie begriffen, vor dem manche Unschärfe und Ungereimtheit entschuldigt werden; so auch François Furet, der feststellt: „Die Genialität Rousseaus bestand wohl darin, dass er in der Ideengeschichte am weitesten seiner Zeit voraus war: so viel hat er erdacht oder erahnt von dem, was zu den brennenden Themen des neunzehnten und des zwanzigsten Jahrhunderts werden sollte“ (Furet, 1978, S. 51, zitiert nach Rippel, 1998, S. 174).

aber einer der frühesten und, wie im folgenden Kapitel deutlich werden wird, der konsequentesten Mahner.

3. Spazieren, singen und tanzen

In seiner gesamten Pädagogik scheint Emiles Lehrer von der Sorge umgetrieben, sein Zögling könne sein Eigenstes, d.h. sein Selbst in der Anpassung an die Welt verlieren. Die Situationen, die nach Auffassung von Emiles Lehrer für die Verheerungen der Welt typisch sind, sind allesamt dadurch gekennzeichnet, dass sie in einem negativen Verhältnis zur Natur stehen. Das gilt exemplarisch für die Stadt. Die Stadt, das ist der der Natur abgerungene und verdichtete Raum, der den Menschen nicht gut bekommt. Die Stadt, dieser Moloch und Schlund frisst nicht nur das Land auf, sondern sogar das Menschengeschlecht. Deshalb kann die Lehre nur lauten, die Kinder dahin zu schicken oder dort zu belassen, wo sie sich, wie die lebendige Natur insgesamt, permanent erneuern und revitalisieren können: auf dem Land (Rousseau, 1762/2002, S. 151). Die Stadt hingegen verdirbt den Menschen, und zwar sowohl moralisch wie gesundheitlich, wobei der Verfall der Gesundheit die Ursache für den moralischen Verfall ist. Und so wirkt sich der Mangel an Natur, beispielsweise durch ein Leben in geschlossenen Räumen und dem dadurch bedingten Mangel an frischer Luft (S. 175), auch sozial verderblich aus: „Zwei Schüler aus der Stadt richten überall mehr Schaden an als die Jugendlichen eines ganzen Dorfes“ (S. 211). Wer sich fragt, warum das so ist, wird von Emiles Lehrer auf die naturalen Kräfte des Menschen verwiesen, die in der Natur gefördert und in der Stadt gehemmt werden. Deshalb sind die Naturburschen moralisch und physisch der Stadtjugend überlegen (S. 347). Der eigentliche Grund, warum in der Natur das menschliche Leben zu seiner Blüte gelangt, ist aber die Tatsache, dass die natürlich veranlagte *amour de soi* hier auf keine sie hemmenden Kräfte stößt und sich mithin ungehindert entfalten kann (S. 211). Während die von der Gesellschaft angestachelte Eigenliebe (*amour de propre*) zu den die moderne Gesellschaft kennzeichnenden Egoismen führt, entfaltet die Selbstliebe (*amour de soi*) die naturalen Anlagen, und dies auf natürliche Weise. Die *Amour de soi* verhält sich zur *Amour de propre* wie das präreflexive zum reflexiven Selbst. Die nachgeordneten Bewusstseinsformen sind durch die vorangegangenen erst ermöglicht, und während die primären Formen moralisch neutral sind, erweisen sich die nachfolgenden häufig als problematisch.⁹ Vor dem Hintergrund dieser Einsicht zeigen sich die an Emile gerichteten Lehren konkret sowohl als Anwendung der im „Discours“ erarbeiteten Theorie (Rousseau, 1755/1998, II. Teil) wie auch allgemein als Kritik an der selbstvergessenen Aufklärung (Rippel, 1998, S. 176-177).¹⁰ In diesem Sinne gewinnen praktische Ratschläge zur Lebensführung philosophische Bedeutung.

⁹ Die *Amour de propre* wie auch das Bewusstsein der Selbstreflexion tendieren zu Auswüchsen der instrumentellen Vernunft, die letztlich nur noch der eigenen Interessenbefriedigung dienen.

¹⁰ Rippel stellt Horkheimer und Adorno mit ihrer Dialektik der Aufklärung als Geistesverwandte Rousseaus dar.

Die Kritik an der Stadt findet daher exemplarisch ihre positive Wendung in der Bedeutung, die Emiles Lehrer dem Wandern und Spazieren beimisst. Noch bevor mit der Erfindung der Eisenbahn die Kritik an der Beschleunigung zum großen Thema der Kulturkritik wird, plädiert Rousseau bereits für die Vorzüge der langsamen Fortbewegung, also statt zu Pferde zu Fuß zu reisen. Auch für die Langstreckenreisen empfiehlt Rousseau, sich auf Schusters Rappen zu begeben. Diese Fortbewegung erscheint ihm als die eigentlich philosophische (Rousseau, 1762/2002, S. 824). Denn zu Fuß unterwegs zu sein, bereichert.

Nur wer sich zu Fuß fortbewegt und sich mithin in kein System einspannt, bewahrt die Autonomie, denn er kann halten und stehen bleiben, wann und wo immer er will. Die gegenüber allen anderen Fortbewegungsarten geringere Geschwindigkeit stellt sich unter dieser Perspektive als Vorzug dar: als Gewinn an Zeit. Wie diese Zeit fruchtbar gemacht wird, entscheidet allein der Wanderer. Wie auch immer er verweilt, ob er sich auf einer Lichtung zum Schlaf hinlegt oder lieber der Natur lauscht oder noch lieber vor sich hindöst, dieses Verweilen ist allemal eine Bereicherung. Denn das Wandern in der freien Natur stellt eine Sinnenschulung dar, die gerade deshalb so intensiv und erfolgreich ist, weil sie, anders als ein Naturlehrpfad, keinen expliziten Bildungsweg darstellt, sondern *en passant* bildet.

Dass Bildung nur gelingt in der besonderen Mischung von Äußerem und Innerem, von passiv und aktiv, zeigt sich in der Eindrücklichkeit des Naturspaziergangs: Die Vielfalt der Eindrücke von Tönen, von Gerüchen, von taktilen und visuellen Impressionen und von meteorologischen Atmosphären¹¹ dringt auf den Wanderer ein. Dieses Ausgesetztsein bleibt jedoch nicht unbeantwortet und damit bloß passiv und trägt in ihrer Responsivität zur Entfaltung des Eigenen bei. Die Außenreize mobilisieren Lebenskräfte, so dass der Mensch in der mannigfaltigen Herausforderung sich zu dem bildet, der er ist, und dabei als Wanderer nicht trotz, sondern wegen der damit auch verbundenen Mühsal leichter und fröhlicher daherkommt, als jener, der in bequemen Wagen über alle Unbill hinweggleitet (Rousseau, 1762/2002, S. 825). Vor diesem Hintergrund erweisen sich zivilisatorische Errungenschaften nicht als Fortschritt in der menschlichen Entfaltung, sondern im Gegenteil als deren Hemmung oder Retardierung. Weil der Lauf der Zeit, wie Rousseau wohl ahnt, nicht aufzuhalten ist, kommt der Betonung insularer Zonen der besonderen leiblichen Affektion eine so herausragende Bedeutung zu. Die Bewegung im Freien unterscheidet sich vom Aufenthalt im geschlossenen Raum – und zu dem zählt auch das geschlossene Fahrzeug – durch die dramatisch höhere Zahl an Eindrücken. Nicht alleine Reisen bildet also, und dies vor allem durch die Erfahrungen von Übereinstimmung und Divergenz zur jeweiligen Ausgangssituation, auch Spazieren und Wandern bilden. Sich den naturalen Widerfahrnissen selbst auszusetzen, verändert. Die fast um ihren Sinn gebrachte Rede, dass bereits der Weg das Ziel sei, erfährt aus leibperspektivischer Sicht ihre Bedeutung: Wer alleine zielorientiert reist, wählt dazu das schnellste Verkehrsmittel, was den Effekt hat, dass der zurückzulegende Weg als stö-

11 Die lebenskonstitutive Bedeutung des Wetters ist in der abendländischen Philosophie völlig ignoriert worden, nicht so in der japanischen (siehe Tetsuro, 1935/1992).

rendes Hindernis gesehen wird. In dieser Haltung ist die Beschleunigung als Programm angelegt. Die Entwertung des Weges bringt den Zielreisenden um die auf dem Wege liegenden Erfahrungen. Das Reisen mit modernen Verkehrsträgern verkürzt nicht nur die Zeit bis zum Ziel, sondern wirkt auch als „Raumraffer“ (Waldenfels, 1994, S. 190). Der als lästig und daher als zu überwindend angesehene Raum wird in der technologiegestützten Reise bis zur Vernichtung jedes Raumerlebens komprimiert. Die Erfahrungen, die dabei auf der Strecke bleiben, gipfeln im Extrem im Verlust der Selbsterfahrung und tendenziell im Tod (Virilio, 1990/1998, Kap. 5, S. 126-154). Aber selbst wer die Raserei in permanenter Einkapselung in die Fortbewegungssysteme, bei der auch seine „leibliche Anwesenheit“ eingeklammert wird (Böhme, 2003, S. 135ff.), physisch überlebt, erleidet neben seiner leiblichen Schrumpfung auch eine Erlahmung seiner mentalen Lebendigkeit: Denken und Gehen gehören, wie Emiles Lehrer weiß, zusammen;¹² wer sich nicht bewegt, der rostet auch im Kopf.

Die Ratschläge von Emiles Lehrer ordnen sich nun aber nicht dem Ziel geistiger Beweglichkeit unter, sondern wollen jede Division des menschlichen Individuums ja gerade vermeiden. Die im Bildungsgang der Aufklärung unterbelichteten Themen setzt Emiles Lehrer denn auch nicht um Vereinseitigungen zu korrigieren, sondern aus der anthropologischen Überzeugung in die Leibexistenz des Menschen. Dieser Einsicht will er zur Achtung verhelfen. Vermeintlich belanglose Tätigkeiten, wie eben das Spazieren, gewinnen vor diesem Hintergrund an Bedeutung.

Gesang und Tanz, weitere Themen, die Emiles Lehrer gefördert sehen möchte (Rousseau, 1762/2002, S. 714, 849), haben eine fundamentale leibliche Dimension. Beide Bewegungen setzen ein hohes Maß an leiblicher Wachheit voraus und gelingen dann, wenn Sänger und Tänzer ihren Körper nicht alleine als Instrumente benutzen, sondern in ihnen aufgehend über diese hinauskommen (Schmitz, 1990, S. 168).

Singen und Tanzen bildet. So durchläuft der regelmäßige Sänger eine Schulung der Atmung und der Modulation von Mund- und Rachenraum, die ihm seine leibliche Existenz wachruft. Emiles Lehrer richtet sein Plädoyer für den Gesang an den bereits älteren Zögling; junge Kinder bedürfen selten einer solchen Ermunterung, ihnen ist das Singen häufig noch selbstverständliche Ausdrucksform. Wenn das Singen für den Heranwachsenden an Selbstverständlichkeit einbüßt, so bestätigt sich auch hier ein Rationalisierungseffekt, den im 20. Jahrhundert Helmuth Plessner als Ernüchterung bezeichnet hat (Plessner, 1928/1981, S. 374),¹³ die einer tendenziellen Auswanderung des Menschen aus seiner Leiblichkeit gleichkommt, mit der die spätere Leibvergessenheit vorbereitet wird.

Auch der Tanz bedarf neben der Exzellenz der Körperbeherrschung eines Leibbewusstseins, ohne das der Tanz nicht über das Stadium einstudierter Körperbeherrschung hinaus käme und nichts anderes als Körpertechnik wäre. Der Tanz ist zwar auch, aber nicht bloß Verstandesleistung, wie Merleau-Ponty feststellt (1945/2002, S. 167). Die

¹² Reflexionen über diesen Zusammenhang bei Waldenfels, 1994, S. 191.

¹³ Es klingt wie eine Vorwegnahme dieser Kritik, wenn Rousseau feststellt: „Die Natur will, dass Kinder Kinder sind, bevor sie zum Erwachsenen werden“ (Rousseau, 1762/2002, S. 206).

komplexe Motorik, die komplizierte oder schnelle Tänze verlangt, würde den Tänzer intellektuell erschöpfen und letztlich überfordern, wenn sie alleine verstandesgesteuert und nicht leiblich gestützt wäre.

Wenn die hier exemplarisch betrachteten und von Emiles Lehrer zur Übung empfohlenen Gesten des Spazierens, des Singens und des Tanzens Schulen des Leibes sind, so geht es weder Rousseau noch den Leibphilosophen unserer Tage darum, den Leib in einen funktionalen Zusammenhang zu stellen. Im Gegenteil wehrt sich ja Rousseau gegen die Verkürzung der Welt auf instrumentelle Zusammenhänge, wie sie in der Verkürzung der Vernunft zu Beginn der Aufklärung anhebt und wie sie unter anderem sich in der modernen Vernunftethik manifestiert.

Spazieren, singen und tanzen haben zusätzlich zum bereits Gesagten folgende Gemeinsamkeit: Sie sind Bewegungen. Die Bewegungen, bei denen der Körper bewegt wird, indem der Leib sich bewegt, sind nicht nur Ereignisse des Äußeren, sie bewegen auch immer das Denken. Wenn der Leib in diesen Gesten zur Sprache gebracht wird, so gilt synchron, dass auch die Sprache und das Denken mit diesen Gesten Kontur erhalten.¹⁴

4. Die Bildung der Aufmerksamkeit

Emiles Bildungsweg kann man betrachten als einen Weg des Zu-Sich-Kommens. Die im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Gesten arbeiten an der Wiedergewinnung bzw. dem Erhalt der natürlichen Identität des Menschen, wie sie sich in seiner Leiblichkeit manifestiert. Die Bildung, die der Lehrer Emile zukommen lässt, ist eine Schule der Aufmerksamkeit. Wer in der exklusiven Ausrichtung auf den Zögling gesellschaftsfeindliche Egozentrizität vermutet, spricht aus der Warte moderner Aufklärungsethik, wie sie zu Beginn der vorliegenden Untersuchung kritisiert wurde. Der prozedurale Charakter dieser Ethik rührt ja gerade daher, dass in der Ausrichtung auf einen universalen Vernunftbegriff die Besonderheit der naturalen Identität ignoriert wird. Umgekehrt stellt Emiles Lehrer diese in das Zentrum seiner Bildung. Damit kehrt er auch den Fokus seiner Ethik um: Anders als die moderne Aufklärungsethik arbeitet Emiles Lehrer nicht an der Produktion von Bedingungen, unter denen das Zusammenleben der Menschen konfliktminimierend optimiert werden kann, sondern andersherum strebt er danach, das Leben des Einzelnen durch die Entfaltung der Eigenwahrnehmung zu bereichern. Wer mit Emile die Schule der Aufmerksamkeit durchlaufen hat, also sich selber besser spürt und wahrnimmt, weil der die Widerständigkeiten seiner Welt besser spürt und wahrnimmt, der stärkt, in dem er sich stärkt, dabei auch die Aufmerksamkeit für die Welt.

14 Zur Sprache in der leiblichen Ausdrucksform siehe Fischer (2010), die sich in ihrer Grundlegung einer Philosophie des Tanzes intensiv mit Merleau-Ponty beschäftigt (Kap. 3); zum Verhältnis von Gehen und Denken zitiert Waldenfels Thomas Bernhard: „Wir können nicht sagen, wir denken, wie wir gehen, wie wir nicht sagen können, wir gehen, wie wir denken, weil wir nicht gehen können, wie wir denken, nicht denken, wie wir gehen“ (Waldenfels, 1994, S. 191; allgemein zur sprachlichen Ausdrucksform des Leibes siehe Brenner, 2006).

Emile ist also auf bestem Wege, zu einem Bürger der Welt zu werden, der an sich selbst geschult ist, die Herausforderungen der Welt als solche zu erkennen. Darin zeigt sich, dass, wie Waldenfels feststellt, Aufmerksamkeit „einen ethischen Unterton“ hat, denn „was uns auffällt, lässt uns nicht gleichgültig“ (Waldenfels, 2004, S. 261). Der ethischen Bedeutung der Aufmerksamkeit ist sich Emiles Lehrer deutlich bewusst.

Zweieinhalb Jahrhunderte und einige moralische Katastrophen später stellt sich darüber hinaus die Frage, „ob und wie die Aufmerksamkeit über sich selbst als bloße Aufmerksamkeit hinausweist“ (Waldenfels, 2004, S. 261). Rousseau mag man die Naivität vorwerfen, unreflektiert von dieser Aufmerksamkeitsleistung der Aufmerksamkeit überzeugt gewesen zu sein. Der Vorwurf der Naivität trifft unter umgekehrten Vorzeichen auch die Aufklärungsethik, deren ganzer Gestus vom Ton bestimmt ist, dass die Lösung der Weltprobleme nur eine Frage des rechten Vernunftgebrauchs sei.

Literatur

- Bentham, J. (1789/1968). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*. In Ders., *Collected Works*. Vol. I. Oxford: Clarendon.
- Blume, A. (2003). *Scham und Selbstbewusstsein. Zur Phänomenologie konkreter Subjektivität bei Hermann Schmitz*. Freiburg/München: Alber.
- Böhme, G. (2003). *Leibsein als Aufgabe*. Zug: Graue Edition.
- Brenner, A. (2006). *Bioethik und Biophänomen. Den Leib zur Sprache bringen*. Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Descartes, R. (1637/1997). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans ses sciences* (Von der Methode des richtigen Vernunftgebrauchs und der wissenschaftlichen Forschung). Hamburg: Meiner.
- Fischer, M. (2010). *Denken in Körpern. Grundlegung einer Philosophie des Tanzes*. Freiburg: Alber.
- Furet, F. (1978). *Penser la Révolution française*. Paris: Hachette.
- Husserl, E. (1973). *Zur Phänomenologie der Intersubjektivität* (Texte aus dem Nachlass. Dritter Teil: 1929-1935). Den Haag: Nijhoff.
- Kant, I. (1781/1977). *Die Kritik der reinen Vernunft* (Werkausgabe, Bd. 3). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MacIntyre, A. (1981/1988). *Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Darmstadt: Campus.
- Merleau-Ponty, M. (1945/2002). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Nietzsche, F. (1878/1980). *Menschliches, Allzumenschliches* (Kritische Studienausgabe, Bd. 2). München/Berlin: DTV, de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1882/1980). *Die fröhliche Wissenschaft* (Kritische Studienausgabe, Bd. 3). München/Berlin: DTV, de Gruyter.
- Nietzsche, F. (1888/1889/1980). *Ecce homo* (Kritische Studienausgabe, Bd. 6). München/Berlin: DTV, de Gruyter.
- Plessner, H. (1928/1981). Die Stufen des Organischen und der Mensch. In Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 4. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1941/1982). Lachen und Weinen. In Ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 7. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rippel, Ph. (1998). Nachwort zu Jean-Jacques Rousseaus ‚Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen‘. In J.-J. Rousseau, *Abhandlung über*

- den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen (S. 174-214). Stuttgart: Reclam.
- Rousseau, J.-J. (1755/1998). *Abhandlung über den Ursprung und die Grundlagen der Ungleichheit unter den Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Rousseau, J.-J. (1762/2002). *Emile oder Über die Erziehung*. Stuttgart: Reclam.
- Scheler, M. (1913/1954). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*. Bern: Francke.
- Scheler, M. (1923/1973). *Wesen und Formen der Sympathie*. Bern: Francke.
- Schiller, F. (1783/2006). Über Anmut und Würde. In Ders., *Sämtliche Werke, Bd. 5: Erzählungen, Theoretische Schriften*. München: Hanser.
- Schmitz, H. (1990). *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1997). *Höhlengänge. Über die gegenwärtige Aufgabe der Philosophie*. Berlin: Akademie.
- Smith, A. (1759/1994). *Theorie der ethischen Gefühle*. Hamburg: Meiner.
- Steinvorth, U. (1990). *Klassische und moderne Ethik. Grundlinien einer materialen Moraltheorie*. Reinbek: Rowohlt.
- Tetsuro, W. (1935/1992). *Fudo – Wind und Erde. Der Zusammenhang zwischen Klima und Kultur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Varela, F. (1992/1994). *Ethisches Können*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Virilio, P. (1990/1998). *Rasender Stillstand*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- von Hartmann, E. (1879/2009). *Phänomenologie des sittlichen Bewusstseins. Eine Entwicklung seiner mannigfachen Gestalten in ihrem inneren Zusammenhang* (4. Aufl. der 1. Aufl. von 1879, hrsg. v. J.-C. Wolf). Göttingen: V&R Unipress.
- Waldenfels, B. (1994). *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2004). *Phänomenologie der Aufmerksamkeit*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Abstract: Apart from Bentham's and Mill's utilitarianism and Kant's ethics of principles, Rousseau, too, developed an ethics in the 18th century. However, since he – contrary to his more prominent colleagues – did not specifically mark his ethics as such, but rather presented it en passant in the guise of a novel, Rousseau's ethics has hardly been acknowledged as such. The reading of Rousseau's implicit ethics presented in this contribution does not only point out the weaknesses of the two better known ethics, it also reveals specific problems of enlightenment ethics, in general. Furthermore, Rousseau's ethical approach shows that the established juxtaposition of modern vs. classical ethics is much too limited. Surprisingly, this Geneva pedagogue already carried out important exploratory work to a theory of physicality as early as the 18th century and he even formulated a critique of the new media and of the techniques of virtualization *avant la lettre*, so to speak.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Andreas Brenner, Philosophisches Seminar der Universität Basel, Im Nadelberg 6-8, 4001 Basel, Schweiz
E-Mail: andreas.brenner@unibas.ch